

ISSN 1392-0340
E-ISSN 2029-0551

Pedagogika / Pedagogy
2016, t. 121, Nr. 1, p. 83–100 / Vol. 121, No. 1, pp. 83–100, 2016



Santykiai mokykloje: išorinis vertinimas

Elvyda Martišauskienė¹, Snieguolė Vaičekauskienė²

¹ Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, elvyda.martisauskiene@leu.lt

² Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, snievai@yahoo.com

Anotacija. Humaniški santykiai mokykloje kuria palankų mikroklimatą mokymuisi, sudaro tinkamas sąlygas asmenybės tapstmui. Straipsnyje analizuojamas mokinių, jų tėvų ir mokyklų veiklos kokybės išorės vertintojų požiūris, aptariama santykių šiuolaikinėje mokykloje situacija ir raiška. Išryškinamos svarbiausios santykių tendencijos, aktualios visiems mokyklos bendruomenės nariams, iškeltos aktualios ugdymo problemos.

Esminiai žodžiai: *vertybinės nuostatos, santykiai mokykloje, tėvų, mokinių, vertintojų požiūris į santykius mokykloje, pamoka.*

Įvadas

Nuo seniausių laikų mokykla, kaip ugdymo institucija, siekia daugiau ar mažiau įgalinti mokinius kurti adekvačius santykius su kitais žmonėmis ir savimi, su supančiu pasauliu ir savo bei apibendrinta žmonijos patirtimi, mokslu, menu, apskritai kultūra. Padedą ne tik išskleisti, realizuoti potencines psichines bei fizines galias, bet ir skatina palenkti jas būties vertybėms, nuo Platono laikų žinomoms kaip *tiesa, gėris, grožis*. Jomis grindžiami santykiai rodo asmens brandumą, pasireiškiantį įvairiose gyvenimo ir veiklos sferose, kartu įkūnija asmens dvasinės dimensijos funkciją išreikšti ir kurti žmogaus kaip asmens vienumą, nedalomumą (Frankl, 2009, 2010), suponuojantį santykių moralumą bei autentiškumą, grindžiantį kelią į besikeičiančios visuomenės darną. M. Fullano nuomone, „moralinis tikslas yra viena iš „nežinomų traukos jėgų“ pokyčių procese, nes prasmės ieškojimas ir jos išgryninimas gali padėti sisteminti sudėtingus reiškinius. <...> kai nėra moralinio tikslo, įsivyrąja beprasmybė ir susiskaldymas“ (1998, 35). Pasak T. H. McLaughlino, „ugdymas, nepagrįstas vertybėmis, ne tik neįmanomas ir negeistinas,

bet ir neatitinka logikos“ (1997, 20). Todėl, įsigalint laisvojo ugdymo paradigmai, svarbiu ugdymo kokybės parametru tampa humaniški santykiai, kurie, kaip vertybinių nuostatų raiška, sudaro visų kompetencijų dėmenį, įgalina asmenybės ugdymą(si).

Ryškios vertybių ugdymo gairės nubrėžtos Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, kur teigiama, kad didžiausia stiprybė – pasitikėjimas žmogumi ir kūrybinių jėgų sutelkimas. Išskiriant Lietuvos pažangai svarbias vertybes, akcentuojama visuomenės narių atsakomybė už savo veiksmus, moralumas, aktyvus rūpinimasis ne tik savimi, bet ir aplinka, bendruomene, savo šalimi.

Nors vertybių ugdymas nuolat aktualinamas, tiek visuomenėje, tiek mokykloje stebima vertybių devalvacija. R. Veenhovenas (2006), kalbėdamas apie veiksnius, turinčius įtakos atskirų visuomenės narių moraliniam vystymuisi, pabrėžia „pažangos paradoksą“ ir atkreipia dėmesį į tai, kad nors materialinė gerovė gerėja, spartėja modernizacija, tačiau žmonių tarpusavio ryšiai silpsta, santykiai prastėja. Atliepiant postmodernaus pasaulio iššūkius (materialumą, reliatyvumą, dekonstrukcionizmą, transgresyvumą¹) mokslinėje erdvėje (Mažeikis, 2006; Rubavičius, 2006 ir kt.) vis daugiau dėmesio skiriama ugdymui modernizuoti, rinkos poreikiams atitikti, svarbiu akcentu laikomas praktinis žinių, gebėjimų ir įgūdžių įgijimas inovatyviose mokymosi aplinkose. O vertybiniai aspektai tampa antraplaniai, sykiu eliminuojamas santykių (su kitais žmonėmis, savimi, aplinka) moralinis kriterijus. Todėl postmoderni ugdymo paradigma, pasižyminti diskursų įvairove, kai kurių autorių (Aramavičiūtė, 2009; Drucker, 2004, 2009; Duoblienė, 2012; Edvards, Usher, 2000; Hargreaves, 1999, 2008) laikoma tik požiūriu ar filosofijos dalimi, o ne aiškiai suvoktu pedagoginės sąveikos, ugdymo principų ir veiklos deriniu, dėl ko ugdymo procese stebimas arba sąstingis, arba anarchija, chaosas, iškyla vertybinių prieštaravimų tarp žmogaus dvasinio ugdymo galimybių ir žmogaus kaip prekės rinkoje traktavimo (Lukošienė, 2007; McLaughlin, 1997). Akivaizdu, kad didesnę įtaką ugdymo kokybei turi ne materialiniai, o dvasiniai veiksniai (Aramavičiūtė, 2005; Barkauskaitė, 1979; Frankl, 2009, 2010; Lukšienė 2000). Būtent humaniški santykiai mokykloje sudaro tinkamas sąlygas asmenybės tapsmui, o kartu lemia geresnę ugdymo kokybę, turi įtakos mokyklos, kaip organizacijos, veiklos sėkmei ir pažangai (Aramavičiūtė, 2004, 2005; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006; Barkauskaitė, Žadeikaitė, 2006; Bitinas, 2000, 2004; Haskins, 2000; Martišauskienė, 2006, 2008; Vasiliauskas, 2005; Žemaitis, 1992).

Pasaulinėje praktikoje mokyklų pažangos ir visos švietimo sistemos kokybės siekiama įvairiais būdais. Apžvelgus Europos šalių švietimo kokybės raportus, matyti, kad apibūdinant mokyklų veiklos kokybę, veiklos veiksmingumą, dažniausiai remiamasi edukaciniais veiksniais: mikroklimatu, bendravimu ir bendradarbiavimu, mokyklos kultūra. Nors nustatant mokyklų veiklos kokybę tiesiogiai šie veiksniai ne visuomet

¹ Transgresyvumas – normų, teisių pažeidimas, nustatytų ribų (tvarkos, teisės ir pan.) peržengimas, tabu bei normų laužymas, tradicinių vertybių ignoravimas.

vertinami, tačiau laikomi svarbiais kontekstiniais faktoriais ir naudojami interpretuojant mokyklų veiklos kokybės duomenis.

Europos švietimo informacijos tinklo Eurydice (2012) duomenimis, veiklos stebėjimas ir vertinimas, rekomendacijų veiklos tobulinimui teikimas yra veiklos kokybę skatinantys veiksniai. Daugelyje Europos šalių mokyklų ugdymo kokybės lygmuo nustatomas išorinio vertinimo ir mokyklų įsivertinimo metu. Išorinis mokyklų veiklos kokybės vertinimas įtraukiamas į strategines programas ir yra svarbus formuojant Europos šalių švietimo kokybės tobulinimo politiką. Lietuvoje taip pat yra sukurta švietimo kokybę skatinanti sistema – bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas (toliau – išorinis vertinimas). Rengiant ir išbandant išorinio vertinimo sistemą buvo bendradarbiaujama su užsienio šalių, kuriose mokyklų vertinimo praktika sėkmingai egzistuoja (pvz., Anglijoje ir Nyderlanduose ši sistema laikoma labiausiai išstobulinta (Penzer, 2011)), mokslininkais ir mūsų šalies pedagogais bei mokslininkais. Taigi, *formuojamasis mokyklų vertinimas ir įsivertinimas* kaip viena iš švietimo kokybės užtikrinimo priemonių Europoje įgauna vis didesnę reikšmę.

Remiantis Europos ekonomikos augimo strategija „Europa 2020“ galima teigti, kad švietimo kokybės užtikrinimo sistema yra svarbi numatytiems Europos šalių tikslams pasiekti. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ taip pat numatoma stiprinti visuomenės gebėjimus, padedančius reaguoti į pasaulinius ekonomikos ir aplinkos pokyčius, užtikrinančius darnią valstybės raidą, pabrėžiama, kad ateities Lietuvos gyvenimo kokybę ir darbų sėkmę lems visuomenėje vyraujančios vertybės, kompetentingi ir kūrybingi žmonės.

Kintant ekonominėms, socialinėms ir politinėms sąlygoms, spartėjant globalizacijai, informacinių ir komunikacinių technologijų plėtrai, vertybiniai santykiai mokykloje tampa itin aktuali **problema**. Šiame straipsnyje aptariami klausimai: kokius mokyklos bendruomenės narių santykius išorinio vertinimo metu stebi mokyklų veiklos kokybės išorės vertintojai (toliau – vertintojai) ir koks mokinių, jų tėvų požiūris į santykius mokykloje? Ar išorinio vertinimo metu galima objektyviai atskleisti vertybinių santykių raišką ir išanalizuoti, įvertinti santykių lygį? Ar išorinis vertinimas kaip švietimo kokybės faktorius gali daryti poveikį santykių kaitai?

Tikslas – nustatyti išorinių vertinimų metu stebėtų santykių mokykloje raiškos tendencijas.

Uždaviniai:

1. Atskleisti ryškiausius stebimų pedagoginių santykių mokykloje ypatumus.
2. Išryškinti santykių raišką pamokoje (vertintojų, mokinių ir jų tėvų požiūriu).

Tyrimo teorinės prieigos grindžiamos:

- *holistinio ugdymo samprata* – vaikas formuojasi kaip vientisa, neskaidoma asmenybė, o ugdymo(si) procesas yra vieninga sistema (Bitinas, 2000; Lukošienė, 2007);

- *humanistinio ugdymo paradigmos* esmine nuostata – pagarba žmogui, gėrio skatinimu, demokratija, teisingumu, lygybe, tarpusavio pagalba (Barkauskaitė, 2001; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Edvards, Usher, 2000);
- *socialinio konstruktyvumo* teorija (Berger, Luckmann, 1991; Helmke, 2012). Laikomasi nuostatos, kad veikla ir žinios mokymosi procese ne tik konstruojamos remiantis turima patirtimi ir ją reflektuojant, bet ir atrandamos, kuriamos aktyviai veikiant, bendraujant, bendradarbiaujant, išgyvenant autentiškus potyrius; ugdymasis visuomet veikiamas tam tikrų socialinio, kultūrinio, pedagoginio konteksto sąlygų;
- *pedagoginio proceso vertinimo modeliais* (Guba, Linkoln, 1989). Mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas – atsakomasis, reaguojantis, konstruktyvus formuojamasis vertinimas (angl. *responsive constructive evaluation*).

Tyrimo imtis. Straipsnyje analizuojami ir aptariami Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje (toliau – NMVA) sukaupiti 2012 m. m. 41 savivaldybėje vertintų 113 mokyklų (40 didmiesčių, 28 miestų, 45 miestelių ir kaimų) veiklos kokybės duomenys. Pagal mokyklų tipus mokyklos pasiskirstė taip: 34 gimnazijos (tai sudaro 13,2 proc. nuo bendro šalies gimnazijų skaičiaus), 18 vidurinių mokyklų (7,3 proc.), 43 pagrindinės mokyklos (9,2 proc.), 6 progimnazijos (9 proc.) ir 12 pradžinių mokyklų (6,9 proc.). Straipsnyje aptariami stebėtose 10 334 pamokose fiksuoti kiekybiniai duomenys ir kokybinė (tekstinė) informacija, 113 mokyklų išorinio vertinimo ataskaitų ir 113 mokyklų mokinių bei jų tėvų nuomonių apie mokyklos veiklos kokybę apklausos statistiniai duomenys (apklausoje iš viso dalyvavo 14 734 mokiniai² ir 18 940 mokinių tėvų).

Taikyti metodai:

- *teoriniai* – lyginamoji literatūros ir dokumentų analizė, interpretavimas, apibendrinimas, vertinimas;
- *empirinių tyrimų analizė* – duomenys grupuoti atliekant *mišrią kiekybinę ir turinio kokybinę analizę*.

Užrašytos informacijos turinys klasifikuotas pagal iš anksto pasirinktus analizės vienetus. Tokiu vienetu buvo laikomi mokyklų veiklos kokybės rodikliai (pagal išorinio vertinimo tvarkos aprašą³) ir vertinimo rodikliai – simboliai, žodžiai, žodžių grupės, sakiniai ir atskiros pastraipos (išorinio vertinimo ataskaitų tekstai). Vertėtų pastebėti, kad iš 67 mokyklų veiklos kokybės vertinimo rodiklių⁴ analizei pasirinkti 6, atliepiantys santykių mokykloje raišką (t. y. 9 proc.). Atliekant empirinių tyrimų analizę, remtasi mokinių ir jų tėvų atsakymais (vertinimais) bei vertintojų stebėjimo medžiaga, kurios subjektyvumo faktorius buvo eliminuojamas didele imtimi ir trianguliacija. Duomenis

² Mokinių apklausoje nedalyvauja pradžinių klasių mokiniai.

³ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. balandžio 2 d. įsakymas Nr. ISAK-587 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 30 d. įsakymas Nr. ISAK-608). *Valstybės žinios*, 2007, Nr. 41-1550; 2009, Nr. 40-1517.

rinko specialiai parengti mokyklų veiklos kokybės išorės vertintojai, dalyvavę ne mažiau 125 val. mokymuose (80 val. teorijos, 45 val. praktikos), sėkmingai baigę mokymosi ciklą, atlikę praktiką, atestavęsi (įgiję teisę vykdyti vertinimus).

Pedagoginių santykių mokykloje panorama

Pedagoginiai santykiai yra labai įvairūs. M. Barkauskaitė (1979) išskiria dvi santykių sistemas: *dalykinius* (oficialiuosius, formaliuosius, kur paskirtas ar prišimtas vaidmuo padeda mokiniui ugdytis įvairius komunikavimo kompetencijos aspektus) ir *asmeninius* (emocinius). P. Pečiuliauskienė (2012) dalykiniuose santykiuose išskiria du poaibius: mokymosi santykius ir grįžtamojo ryšio (mokinių pasiekimų vertinimo) santykius. A. Lobato (2001) socialinėje plotmėje atranda tris santykių tipus (*tarpasmeniniai* (asmens būties, asmenų tarpusavio santykiai), *darbo* (žmonių bendradarbiavimas visuomenėje), *politiniai* (žmonių gyvenimas visuomenėje susijęs su valdžios santykiais), o kalbėdamas apie santykius kaip bendrąją žmogaus raidos kategoriją, juos skirsto į *transcendentinius* (sutampančius su būtimi – gilinimąsi į save, savęs suvokimą, išėjimą anapus savęs) ir *kategorinius* (iškylančius virš būties).

Bendraudamas „žmogus įgyja naujų dorybių, kurios būtinos norint pasiekti žmogišką pilnatvę. <...> Gyventi – tai būti santykyje su kitais“ (Lobato, 2001, 142–143). Humaniški santykiai yra grindžiami kiekvieno asmens vertės pripažinimu ir pagarba jam, asmens pasirinkimo laisvės, suponuoją atsakomybę bendraujant. Todėl santykiai mokykloje apima formalųjį ir neformalųjį mokyklos gyvenimą, yra ir ugdymo metodologinis pagrindas, ir sėkmės garantas. Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkai akcentuoja, kad vertybiniai, humaniški santykiai, jų kokybė, pozityvumo lygmuo formuoja žmogaus charakterį, lemia psichinę ir dvasinę raidą (Aramavičiūtė, 2005; Barkauskaitė, Žadeikaitė, 2006; Frankl, 2009, 2010; Lukšienė, 2000; McLaughlin, 1997). Tinkamo, paveikaus santykio su mokinio užmezgimas nėra paprastas ir lengvas procesas: čia labai svarbus vaiko pažinimas ir žmogaus prigimties kaip kūno, psichikos ir dvasios vienvės samprata, kurioje dvasia yra labiausiai žmogiškąją būtį įprasminanti dimensija. Kuriant ir puoselėjant tinkamus vertybinius santykius yra svarbu laikytis pedagogikos principų (*tik pats žmogus gali save keisti (dirbti su savimi), tik žvelgdamas į kitus gali pamatyti save (pasidalyti su kitu) ir trečiasis, bene svarbiausias, – mylėti tuos, su kuriais esi*) ir ugdymosi proceso bei kolegialaus mokymosi logikos (*aš žinau, aš gebu, aš bendrauju (kuriu santykius) su kitais ir aš save išreiškiu / veikiu*) (Aramavičiūtė, 2005; Martišauskienė, 2006, 2008; Silver, 2012). Tačiau nelengva juos nustatyti.

Santykių mokykloje raiškai analizuoti, siekiant aptarti pedagogų, mokytojų ir mokinių, mokinių tarpusavio bendravimą, nustatyti, kokie bendruomenės santykiai domiuoja, kaip mokyklos santykiai veikia atskirų klasių mikroklimatą (klasės gyvenimą), iš 67 veiklos rodiklių sąrašo (pagal išorinio vertinimo tvarkos aprašą) buvo pasirinkti šeši

rodikliai (*vertybės, elgesio normos, principai; bendruomenės santykiai; klasių mikroklimatas; asmenybės raidos lūkesčiai; pageidaujamo elgesio skatinimas; mokymo nuostatos ir būdai*), o tiriant jų empirinę raišką buvo remtasi rodiklių vertinimo gairėmis (ilustracijomis, rodiklių paaiškinimais), ekspertų komentarais, anksčiau minėtomis teorinėmis tyrimo priegomis. Tyrimo metu rodikliai analizuoti ir lyginti vadovaujantis šalyje patvirtintais 5 veiklos kokybės vertinimo lygiais: *labai aukštas* (4 lygis) – labai gerai, veiksminga, originalu, kryptinga, savita, kūrybiška; *aukštas* (3 lygis) – gerai, tinkama, paveiku; *vidutiniškas* (2 lygis) – patenkinamai, nesisteminiai; *žemas* (1 lygis) – prastai, nepatenkinamai, neveiksminga, rizikinga; *labai žemas* (0 lygis) – labai prastai, peiktina, neadekvatu. Toks kiekybinių parametrų įvedimas sudarė sąlygas palyginti duomenis statistiškai ir atlikti koreliacinių ryšių analizę (1 lentelė).

1 lentelė. Atskirų rodiklių koreliaciniai ryšiai ($p < 0,05$)

	Vertybės, elgesio normos, principai	Bendruomenės santykiai	Klasių mikroklimatas	Asmenybės raidos lūkesčiai	Pageidaujamo elgesio skatinimas	Mokymo nuostatos ir būdai
Vertybės, elgesio normos, principai	1					
Bendruomenės santykiai	0,574	1				
Klasių mikroklimatas	0,424	0,475	1			
Asmenybės raidos lūkesčiai	0,588	0,486	0,333	1		
Pageidaujamo elgesio skatinimas	0,497	0,500	0,320	0,458	1	
Mokymo nuostatos ir būdai	0,371	0,250	0,229	0,304	0,221	1

Stipriausi ryšiai yra su vertybėmis: nustatyti vidutiniški ryšiai tarp *vertybių, elgesio normų, principų* ir *asmenybės raidos lūkesčių* (0,588), *vertybių, elgesio normų, principų* ir *bendruomenės santykių* (0,574). Silpniausi ryšiai – tarp *mokymo nuostatų ir būdų* bei *bendruomenės santykių* (0,250), *klasių mikroklimato* (0,229), *pageidaujamo elgesio skatinimo* (0,221), tačiau pastarojo ryšys su *bendruomenės santykių* (0,500) ir *vertybių, elgesio normų, principų* (0,497) parametrais yra dvigubai stipresnis. Galima manyti, kad bendras mokyklos mikroklimatas ir mikroklimatas pamokoje yra skirtingi, o mokyklų veikla kuriant ir puoselėjant humaniškus santykius nėra nuosekli. Tačiau toks koreliacinių sąsajų vertinimas atliepia gamtos mokslus atitinkantį požiūrį. Kadangi ugdymo(si) procesą tuo pačiu metu veikia daug veiksnių, anglų psichologo J. Raveno (1999) nuomone, vertinant pedagoginę veiklą, santykius, ir silpni koreliaciniai ryšiai pagal anksčiau minėtą skirstymą laikytini reikšmingais. Pagrindimo šiai prielaidai ieškota empirinių tyrimų kokybiniuose duomenyse.

Iš atliktos išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinės analizės matyti, kad mokyklos pedagoginės bendruomenės santykiuose esama problemų. Kokybinė analizė

atskleidė, kad mokyklose pedagoginėms bendruomenėms gerai sekasi reglamentuoti veiklas (rengti įvairias veiklą, elgesį reglamentuojančias tvarkas, aprašus, taisyklių rinkinius ir pan.), bendrai tartis ir teoriškai nupasakoti įsivaizduojamus, siektinus rezultatus (nusimatyti ir aptarti mokinio asmenybės raidos lūkesčius, pageidaujamo elgesio skatinimo būdus ir kt.), tačiau ugdymo praktikoje susitarimai ir teoriškai parengti ugdymo modeliai įgyvendinami tik vidutiniškai (2 lygiu). Analizuojant, kokius stipriuosius ir tobulintinus aspektus dažniausiai išskiria vertintojai stebėdami ir vertindami mokyklų veiklą, paaiškėjo, kad iš jau minėtų šešių rodiklių, stipriaisiais aspektais dažniausiai nurodomi *bendruomenės santykiai* ir *klasių mikroklimatas*. Tai nustatyta beveik pusėje vertintų mokyklų (2 lentelė).

2 lentelė. Rodiklių įvertinimas (proc.)

Rodiklio pavadinimas	Stiprusis aspektas	Tobulintinas aspektas
Vertybės, elgesio normos, principai	16,8	0
Bendruomenės santykiai	46,9	0
Klasių mikroklimatas	44,2	0
Asmenybės raidos lūkesčiai	5,3	0,9
Pageidaujamo elgesio skatinimas	15,0	0,9
Mokymo nuostatos ir būdai	8,0	48,7

Nė vienoje vertintoje mokykloje tobulintinais aspektais (2 lentelė) nebuvo fiksuoti trys rodikliai: *bendruomenės santykiai*, *klasių mikroklimatas* ir *vertybės, elgesio normos, principai*. Tačiau *mokymo nuostatos ir būdai* bemaž pusėje vertintų mokyklų buvo išskirta kaip tobulintina veikla. Tokius sprendimus vertintojai pagrindžia teiginiais, kad *mokymo nuostatas*, kaip ir *asmenybės raidos lūkesčius*, yra sunku standartizuoti, apčiuopti, išmatuoti ir išreikšti kiekybiniais duomenimis, kurie pedagogams yra geriau suvokiami nei kokybiniai. Be to, pažymima, kad kiekvienoje vertintoje mokykloje yra nemažai statistinių duomenų suvestinių, tačiau kokybiniai duomenys analizuojami retai, nedažnai analizuojama, dėl kokių priežasčių kyla ugdymo problemos. Kita vertus, vertintojams taip pat lengviau stebėti ugdymo technologijų ir ugdymo procese stebimų nuostatų empirinę raišką, nei įvertinti bendruomenės sutelktumo, nusiteikimo siekti bendrų tikslų, mokinių savijautos klasėje ir panašius, su konkrečia asmens nuostatomis ir jausmais susijusius, aspektus. Todėl galima manyti, kad mokykloms taip pat nėra sudėtinga pastebėti ir tobulinti konkrečias veiklas, apie kurias išvados daromos stebint elgseną, bendravimą ir bendradarbiavimo raišką, tačiau nelengva stebėti ir veikti asmens nuostatas, išgyvenimus, pasireiškiančius vidinė būtimi, jausmais. Išorinio vertinimo duomenys atliepia L. Duoblienės įžvalgą, kad nūdienos „mokyklos kultūra norminama pasinaudojant įvairiais struktūriniais elementais, jų unifikavimu, apskaičiavimu, klasifikavimu, o tai provokuoja konfliktines situacijas ir įvairių mokyklos interesų grupių nepasitenkinimą

jų raiškai kuriamomis sąlygomis ir mokyklos kultūra“ (2012, 19). Apibendrinant išorinio vertinimo duomenis, galima teigti, kad mokyklos kultūros, bendruomenės santykių stebėsenai yra itin svarbu išskirti vertinimo kriterijus. Jų nesant, mokyklų vertinimo ir įsivertinimo procese trūksta nuoseklumo, aiškumo ir gilumo. Pastebėtina, kad išorinio vertinimo metu vertintojams taikant trianguliacijos (duomenų ir informacijos šaltinių, duomenų rinkimo, duomenų analizės) metodus, remiantis konkrečios mokyklos kontekstu, vertinimo metu surinktus duomenis aptariant ir derinant su mokyklos administracija ir pedagogais, yra siekiama maksimaliai sumažinti subjektyvią interpretaciją ir kiek įmanoma labiau įsigilinti į priežasties ir pasekmės ryšius, kurie ne visuomet aiškiai empiriškai atsiskleidžia. Tačiau ir tai tik iš dalies palengvina išorinio vertinimo ir duomenų analizės procesą – net ir pasitelkus trianguliaciją nėra lengva išskirti stipriąsias ir silpnąsias humaniškų santykių vietas bei nustatyti jų lygį. Vis dėlto išorinis vertinimas leidžia išryškinti bendrąsias santykių tendencijas mokykloje.

Išanalizavus išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinę analizę, nustatyta, kad *bendruomenės santykiai* ir *klasių mikroklimatas* daugiausia atsiskleidžia popamokinėje (renginiai, šventės, išvykos, bendradarbiavimas su įvairiais mokyklos partneriais ir kt.) ir neformaliojo švietimo veikloje. Formaliajame ugdyme daugiau dėmesio skiriama „dalyko išdėstymui“ nei ugdymo (ypač auklėjimo) tikslų įgyvendinimui. Be abejo, išorinio vertinimo ataskaitose randama sėkmingų veiklų pavydžių, tiesiogiai susijusių su formaliojo ugdymu: kai kuriose (iki 50 proc. vertintų mokyklų) mokyklose nustatyta konstruktyvi ir paveiki mokytojų metodinė veikla, veiksminga pasidalytoji lyderystė, turinti tiesioginę įtaką mokinių vertybinių nuostatų ugdymui(si). Dalyje (nuo 50 iki 75 proc.) vertintų mokyklų suvokiama ugdymo esmė: svarbiomis laikomos veiklos, kuriančios atvirus ir humaniškus santykius siekiant geresnio mokinių ugdymosi, asmenybės tapimo. Jau pedagogikos klasikai buvo pastebėję, kad ugdant būtina išlaikyti trijų prigimtinių jėgų – fizinės, protinės, dorovinės – vienvėrę ir pusiausvyrą. Jei ši vienvėrė ir pusiausvyrą sutrikdoma, ugdymas tampa vienpusis, nenatūralus ir netgi prieštaraujantis vaiko prigimčiai.

Iš išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinės analizės matyti, kad nors veikla kiekvienoje mokykloje yra planuojama, tačiau planų dermė dažnai yra patenkinama (2 lygis) (4,4 proc. vertintų mokyklų planavimas įvardytas stipriuoju veiklos aspektu ir aukštu arba aukščiausiu lygiu, o 12,4 proc. mokyklų – kaip tobulintina veikla ir įvertinta žemu lygiu), bet veiklos planavimas mokyklos bendruomenės santykiams, sutelktumui, mokyklos raidai, geresniam mokinių mokymui(si) esminio poveikio neturi. Tai, manytina, lemia keletas priežasčių. Visų pirma, vertintojai nurodo, kad mokyklose stokojama visuminio veiklų „matymo“. Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo procesas, įsivertinimo duomenų panaudojimas ne visuomet yra tinkamas, todėl teigiama, kad įsivertinama, planuojama ir veikama neintegraliai: atskiros mokyklos veiklos sujungiamos formaliai, daugiausia dėmesio dažniausiai skiriama atskirų mokomųjų dalykų mokymuisi, tarsi pamirštant, kad visi aplink vaiką vykstantys procesai vienaip ar kitaip veikia ir jo vertybių sistemą.

Išorinio vertinimo ataskaitų analizė taip pat atskleidė, kad visos mokyklos yra sukūrusios darbo tvarkos, elgesio taisykles, numačiusios skatinimo ir drausminimo sistemas, aptarusios pageidaujamo elgesio skatinimo būdus, tačiau tai paskira veikla. Atlikus vertinimo ataskaitų turinio kokybinę analizę ir apžvelgus mokinių tyrimo duomenis nustatyta, kad mokyklos bendruomenės nariai, nors ir žino, dėl ko buvo susitarta, bet susitarimų ne visada laikosi (pavyzdžiui, pasak tyrimo dalyvavusių mokinių, 15,7 proc. mokytojų kartais vėluoja į pamokas). Šių duomenų analizė leidžia daryti prielaidą, kad humaniški santykiai (gilinimasis į kitus ir save, savęs kaip subjekto suvokimas, žvelgimas į save iš šalies) mokyklose dar yra siekiamybė.

Asmenybės raidos lūkesčių rodiklio analizė leido apžvelgti, kokiomis vertybėmis, „svarbiausiomis santykių kokybės determinantėmis“ (Aramavičiūtė, 2004, 11), grindžiami mokyklos bendruomenės santykiai, kaip jie veikia bendruomenės narių motyvaciją, kiek asmenybės raidos lūkesčiai susiję su dvasinėmis vertybėmis, kas yra prasminga mokiniams, o kas mokytojams siekiant sėkmės. Daugumoje mokyklų (75 proc.) bendruomenės nariai skirtingai nurodydavo mokykloje puoselėjamas vertybes. Konkrečios mokyklos pedagogų įvardytos vertybės taip pat ne visuomet sutapdavo. Apibendrinus duomenis matyti, kad dažniausiai santykiai mokykloje grindžiami *dėmesiu, pagarba, tolerancija, parama, pasitikėjimu, pagalba, atsakomybe*. Tačiau vertybėmis kartais buvo laikoma ir įdomi popamokinė veikla, aukšti mokinių mokymosi rezultatai, pasiekimai olimpiadose, konkursuose, kompetentingi mokytojai, kvalifikacijos tobulinimas, mokyklos renovacija, t. y. tam tikros patirtys, emociniai išgyvenimai (dažniausiai praksiniai, glorientiniai, hedonistiniai) ar fiziniai objektai. Apibendrinant galima sakyti, kad, viena vertus, mokyklose yra skiriama dėmesio bendruomenės doroviniams santykiams: tariamasi dėl vertybių, elgesio normų, kuriamos taisyklės, skatinimo ir drausminimo sistemos, tačiau pasitaiko imitacinių, susvetimėjimo santykius skatinančių veiklų ir elgsenos. Pedagogų misija – padėti vaikui pažinti pasaulį, bet praktinėje šios pažinties plotmėje stebimas ir pragmatiškumas: iš išorinio vertinimo duomenų matyti, kad aukšti mokinių mokymosi rezultatai, pasiekimai, žinios yra laikomi labai svarbiais, o vertybinių nuostatų ugdymas, humaniški santykiai – mažiau reikšmingais. Pasak vertintojų, vienas labiausiai tobulintinų mokyklos veiklos aspektų, lemiančių ugdymo vienovę ir pozityvius, humaniškus santykius, yra mokymo nuostatos ir būdai, susitarimų laikymasis, ugdymo vienovė.

Analizuojant bendruomenės narių pageidaujamo elgesio skatinimą bei mokymo nuostatas ir būdus, žvelgta, kokiomis normomis mokyklos bendruomenė grindžia santykius ir kaip jos atsispindi ugdomajame procese, atskiros klasės mikroklimatė, koks lūkesčių ir pedagoginio poveikio santykis, kokią reikšmę tai turi mokinio galių sklaidai, asmenybės tapsmui. Tyrimo metu buvo atkreiptas dėmesys į tai, kad pozityvių nuostatų – toleruotino elgesio atvejų aprašymo – yra daug mažiau, nes mokyklos, surašydamos elgesio taisykles, dažniausiai fiksuoja draudimus, o skatinimą aprašo minimaliai, pagyrimai nėra tapę atsvara skatinant gerą elgesį ir humanišką bendruomenės narių tarpusavio bendravimą. Pasak S. R. Covey, „taisyklės slopina savarankišką žmogaus mąstymą, negalima puo-

selėti inovacijų ir išradingumo, o tik pataikavimo terpę. Be aukšto pasitikėjimo lygio <...> negalima pasiekti kokybės“ (2007, 294). Iš išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinės analizės matyti, kad mokyklose prisiimtose veiklose, elgesio taisyklės iš esmės neskatina pedagogų ir mokinių atsakomybės, o išorinio vertinimo metu stengiamasi parodyti geresnius santykius ir veiklos kokybę, nei realiai esama. Šią išvadą pagrindžia ir 2010 m. atlikto tyrimo duomenys (Survutaitė, Vaičekauskienė, 2011). Tyrimo metu pedagogai, diskusijų grupėmis aptardami mokykloje vykusį išorinį vertinimą, teigė, kad išorinis vertinimas daug kam kėlė baimę, tačiau jis privertė pasitempti tiek mokytojus, tiek mokinius, o išorinio vertinimo metu gautą grįžtamąją informaciją galėjo panaudoti asmeninėms kompetencijoms, ugdymo procesui ir mokyklos veiklai tobulinti. Vadinas, galima manyti, kad išorinis vertinimas paskatina pedagogus tikėti savo ir ugdytinių sėkme, veikti sutelktai, pasitikėti, atsigręžti į kitą žmogų (tėvą, vaiką, mokytoją, vadovą). Tačiau ir po išorinio vertinimo būtina laikytis santykių pamatinių parametrų, nukreiptų į kitų ir savęs pažinimą, rėmimąsi aukščiausiomis vertybėmis, kurių ištakos – sąžinės fenomenas. Ugdomasis potencialas stiprėja žinių ir gebėjimų formavimą grindžiant pozityviu ir empatišku bendravimu, skatinimu kurti autentiškus dalykinius ir asmeninius santykius, mokymusi save valdyti.

Vertintojų, mokinių ir jų tėvų požiūriai į santykius pamokoje

Verta pažvelgti, kaip santykiai mokykloje skleidžiasi pagrindinėje veikloje, per pamokas. Pripažįstama, kad ugdymo sėkmę labiausiai lemia mokinio ir mokytojo tarpusavio santykiai. Todėl jie visuomet turėtų būti grindžiami pasitikėjimu, nuoširdumu, pagarba, teisingumu, aiškumu, nuoseklumu, tolerancija, empatija ir kitomis vertybėmis.

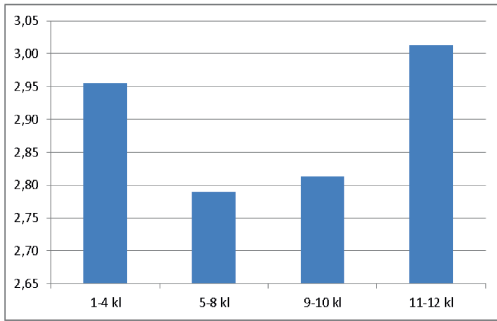
Vertintojų požiūris į santykius pamokoje

Stebėdami ir vertindami santykių aspektą pamokoje, vertintojai analizavo mokytojų ir mokinių bendravimą, remdamiesi šiais kriterijais: *mokinių tarpusavio santykiai* (pasitenkinimas bendraklasiais, tarpusavio pagalba, noras ir gebėjimas bendradarbiauti), *mokytojo veikla* (gebėjimas aiškiai perteikti pamokos turinį, aiškūs reikalavimai, objektyvus ir adekvatus mokinių vertinimas, rūpinimasis mokiniiais, pagalba mokiniams), *mokytojo sąveika su mokiniiais* (drausmė ir tvarka klasėje, klasės valdymas, bendravimo su mokiniiais stilius, mokytojo verbalinė ir neverbalinė raida, mokinių pasitenkinimas pamoka), *mokinių nusiteikimas mokytojo požiūriu* (aktyvus / neaktyvus dalyvavimas pamokoje, pagarbus / nepagarbus, ar net įžūlus elgesys). Stebint mokinių ir mokytojo darbą pamokoje, vertinant santykių aspektą kiekvienam minėtam kriterijui buvo priskiriamas vienas iš anksčiau pristatytų penkių lygmenų.

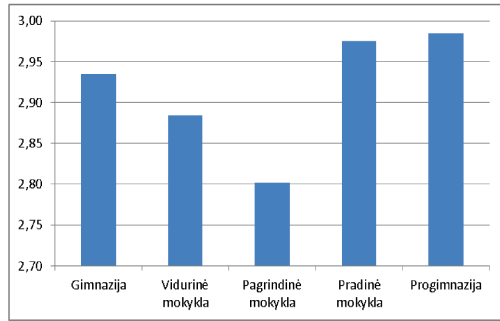
Apibendrinus pamokų stebėjimo duomenis matyti, kad mokinių tarpusavio, mokytojo ir mokinių *santykiai* pamokoje, stebėjimo metu buvo gana geri: 22,41 proc. pamokų santykiai vertinti aukščiausiu lygiu, 46,37 proc. – aukštu, 28,5 proc. – vidutinišku, 2,68 proc. – žemu, 0,04 proc. – labai žemu lygiu. Taigi didesnėje dalyje pamokų (68,78 proc., absoliučiais skaičiais – 7 108 pamokose) santykiai buvo aukšto ir labai aukšto lygio. Vertintojai situaciją kaip būtiną tobulinti fiksavo 2,72 proc. stebėtų pamokų (absoliučiais skaičiais – 310 pamokų, arba vidutiniškai kiekvienoje vertintoje mokykloje po 3 pamokas). Apibendrinus išorinio vertinimo ataskaitų turinio (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012) ir mokinių nuomonių tyrimo (žr. 3 lentelę) duomenis matyti, kad santykiai iš mokytojo pusės pažeidžiami bemaž ketvirtadalyje pamokų (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012, 2013). Gali būti, kad, mokytojo požiūriu, jis labai mažai pažeidė etiką, nepastebėjo menkos situacijos ar jos nesureikšmino, tačiau šiuolaikiniam mokiniui jos buvo labai reikšmingos, atrodė žeidžiančios. Kita vertus, tokiai situacijai įtakos turi ir tradicijos. Pasak B. Bitino, Lietuvos „mokykloms dar būdingi autoritarizmo bruožai, mokinys neturi didelės pasirinkimo laisvės, jis privalo laikytis mokytojo reikalavimų“ (2004, 243). Didesnis santykių demokratiškumas ir humaniškumas mokykloje galėtų pasireikšti didesniu pasitikėjimu mokiniais, sąlygų sudarymu jiems veikti laisvai, savarankiškai, bet kartu ir atsakingai.

Vertinimas siejasi su asmens orumu, todėl mokiniui vertinimo informacija gali būti ir skatinanti, ir slopinanti jo asmenybės tapsmą. Iš išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinės duomenų analizės galima daryti prielaidą, kad mokytojo ir mokinio santykiai dažniausiai pažeidžiami mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo metu: mokinių pažangos ir pasiekimų pamokoje vertinimas yra vienas prasčiausiai įvertintų aspektų (vertinimo lygio vidurkis – 2,4 (dažniausiai fiksuojamas vidutiniškas lygis)), kas antroje mokykloje rekomenduota tobulinti išmokimo stebėjimą (50 proc. mokyklų), vertinimą kaip ugdymą (48 proc.) ir kas ketvirtoje – vertinimą kaip pažinimą (24 proc.). Moksliniai tyrinėjimai ir išorinio vertinimo empiriniai duomenys atskleidžia, kad mokytojams dėl specifinių žinių stokos nelengva atpažinti ir ugdyti gabius ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, todėl dažniausiai orientuojamasi į vidutinių gebėjimų, neišskirtinio kūrybiškumo ir poreikių mokinius. Tokia neadekvati ugdymo realybė daro neigiamą poveikį santykiams.

Mokyklos kontekstas (socialinė, ekonominė, kultūrinė, pedagoginė mokyklos aplinka) taip pat turi įtakos santykiams. Vertintojų surinkti santykių pamokose duomenys buvo palyginti pagal klasių koncentrus, mokyklos tipą, lokalizaciją ir socialinį-ekonominį mokyklos kontekstą (pasirinktas kriterijus – nemokamai maitinamų mokinių skaičius klasėje) (1 ir 2 pav.).

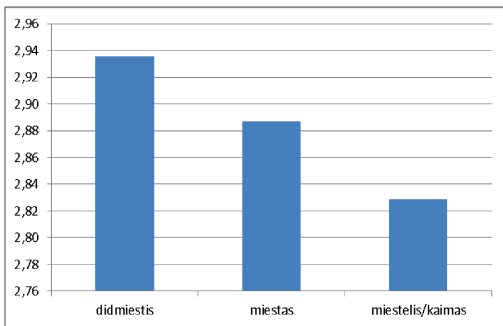


1 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal klasių pakopas

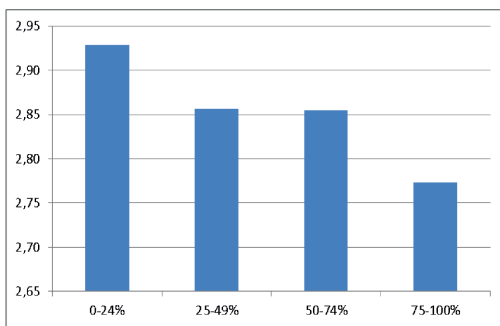


2 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklų tipą

Geriausiais santykiais įvertinti 11–12 klasių pamokose, prasčiau – 5–8 klasių ir 9–10 klasių pamokose (1 pav.). Progimnazijose ir pradinėse mokyklose stebėtose pamokose santykiai dažnai buvo aukšto lygio (2 pav.), o pagrindinėse mokyklose santykiai vertinti prasčiausiai. Santykiai didmiesčių mokyklose (3 pav.) vertinti geriau nei miestelių ir kaimų mokyklose. Mokyklose, kuriose nemokamai maitinamų mokinių yra mažiau (iki 24 proc.), santykių vertinimas pamokose buvo geresnis (4 pav.). Esant didesniai nemokamai maitinamų mokinių skaičiui mokykloje (daugiau nei 75 proc.), stebimi prasteni santykiai pamokoje.



3 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklos lokalizaciją (pasiskirstymas pagal kokybės lygio įvertinimo vidurkį)



4 pav. Santykių pamokoje vertinimas pagal mokyklose nemokamai maitinamų mokinių skaičių (pasiskirstymas pagal kokybės lygio įvertinimo vidurkį)

Apibendrinant duomenis išryškėjo, kad didesnis nemokamai maitinamų mokinių skaičius dažniausiai buvo fiksuotas miestelių ir kaimų mokyklose, o pagrindinių mokyklų lokalizacijos vieta taip pat dažniausiai buvo miesteliuose ir kaimuose. Išanalizavus, kokių pedagoginių kvalifikacijos kategorijų mokytojai dirba miestelių ir kaimų mokyklose, paaiškėjo, kad dažniausiai jose dirba vyresnieji mokytojai (48 proc.), mokytojai metodininkai (25 proc.) ir mokytojai (20 proc.). Miestelių ir kaimų vertintose mokyklose apie 3 proc. mokytojų nebuvo įgiję jokios kvalifikacinės kategorijos (dėl mažo darbo stažo,

reikiamo išsilavinimo neturėjimo ar kt. priežasčių). Miestų ir didmiesčių mokyklose dauguma mokytojų – mokytojai metodininkai ir vyresnieji mokytojai, o be pedagoginės kvalifikacinės kategorijos jose vidutiniškai dirbo nuo 0,8 iki 1,5 proc. mokytojų. Sociologai pripažįsta, kad santykių pobūdis priklauso nuo asmens apsisprendimų, kurie remiasi jų suvoktais motyvais, įsitikinimais, vertybinėmis nuostatomis. Iš pedagoginės kvalifikacijos duomenų analizės (žvelgiant iš gamtos mokslams būdingo rakurso) galima manyti, kad ne mažiau svarbūs veiksniai – mokytojų kompetencijų, kvalifikacijos lygmuo. Tačiau iš empirinių duomenų matyti, kad kompetencijas pagrindžiantys dokumentai, formaliai patvirtintas kompetencijų lygmuo, ne visuomet turi įtakos santykių lygmeniui. Ugdymosi sėkmei ir geriems santykiams įtakos turi pedagogo reiklumas, empatiškumas, emociniu pagrindu organizuotas ugdymo procesas, pagarba mokiniui.

Mokinių požiūrio tyrimas taip pat atskleidė kai kurias santykių pamokose problemas. Pasak respondentų, mokyklose pasitaiko nepagarbaus elgesio apraiškų tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų pusės (3 lentelė).

3 lentelė. Apklausoje dalyvavusių 5–12 klasių mokinių nuomonių pasiskirstymas

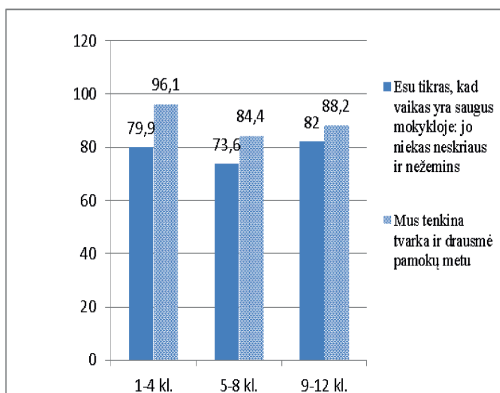
Klausimyno teiginiai	Pritarimo teiginiui procentas
Kai kurie mūsų klasės mokiniai su mokytojais elgiasi nepagarbiai ir įžūliai	57,0
Mokytojai daugiau dėmesio skiria gerai besimokantiems mokiniams ir mažiau dirba su patiriančiais problemų	35,3
Pasitaiko, kad mokytojai mane skaudžiai įžeidžia, pašiepia	25,9
Mokytojai vėluoja į pamokas	15,7

Daugiau nei pusė (57 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių pritarė teiginiui, kad „*kai kurie klasės mokiniai su mokytojais elgiasi nepagarbiai ir įžūliai*“, perpus mažiau (25,9 proc.) mokinių pritarė teiginiui „*pasitaiko, kad mokytojai mane skaudžiai įžeidžia, pašiepia*“. Duomenys rodo nevienodą mokytojų požiūrį į skirtingų gebėjimų mokinius: per trečdalis (35,3 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių pritarė teiginiui „*mokytojai daugiau dėmesio skiria gerai besimokantiems mokiniams ir mažiau dirba su patiriančiais problemų*“. Tyrimo metu mokinių buvo klausta ir apie mokytojų vėlavimą į pamokas. Maždaug kas šeštas mokinis (15,7 proc.) pritarė teiginiui, kad „*mokytojai vėluoja į pamokas*“. Išorinio vertinimo ataskaitose fiksuojama, jog mokyklų vertinimo metu pasitaikydavo mokinių vėlavimo į pamokas atvejų.

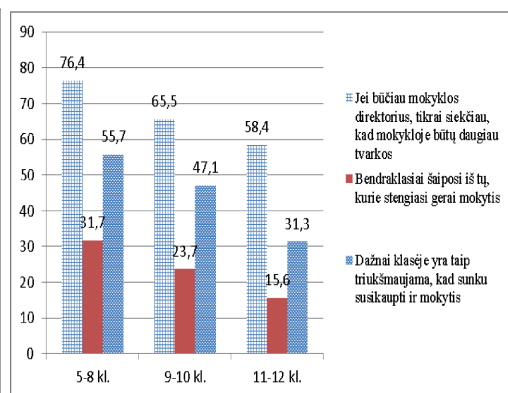
Iš išorinio vertinimo ataskaitų turinio kokybinių duomenų analizės galima manyti, kad tyrimo metu atskleistas negatyvias mokinių nuomones (nuostatas) mokytojo veiklos atžvilgiu gali veikti mokytojo sąveikos su mokiniais stilius. Daugumoje stebėtų pamokų (daugiau nei 75 proc.) fiksuotas griežtas mokytojų darbo stilius (pamokose vyravo griežta drausmė ir tvarka, vyravo mokytojo veikla ir nurodymai, kai kuriems mokiniams pamokos tempas buvo per greitas, į atskirų mokinių poreikius, darbo stilių ir gebėjimus ne

visuomet buvo atsižvelgiama). Pamokose stebėtas nepakankamai geras mokinių darbo ir jų pažangos pamokoje įvertinimas (vertinimo informacija buvo pateikiama skubotai, dažniausiai pamokos veiklą, bendrą klasės mokinių mokymąsi įvertindavo mokytojas, mokinių refleksijai laiko pritrūkdavo).

Tirtas ir **tėvų požiūris** į santykius mokykloje. Mokinių tėvai į mokyklos gyvenimą dažniausiai žvelgia savo vaikų akimis, tačiau palyginus mokinių ir jų tėvų tyrimo duomenis (5 pav.) matyti, kad mokiniai ir jų tėvai skirtingai vertina situaciją mokykloje: didžioji tyrime dalyvavusių mokinių tėvų dalis pritaria teiginiui „*mus tenkina tvarka ir drausmė pamokų metu*“, kai mokiniai įsitikinę, kad mokykloje galima siekti geresnės tvarkos. Vertėtų pastebėti, kad tvarka ir drausmė mokykloje labiausiai tenkina pradinių klasių mokinių tėvus. Iš tyrimo duomenų matyti, kad beveik pusės (55,7 proc.) 5–8 klasių mokinių nuomone, pamokose yra triukšmaujama, beveik trečdalis (31,7 proc.) – yra šaipomasi iš gerai besimokančiųjų. Aukštesnėse klasėse pritarimo procentas šiems teiginiams mažėja, bet tendencijos išlieka tos pačios (6 pav.).



5 pav. Mokinių tėvų nuomonių apie vaikų saugumą, tvarką ir drausmę pamokose pasiskirstymas skirtingose klasėse (pritartis teiginiui proc.)



6 pav. Mokinių nuomonių apie santykius pamokose ir tvarką mokykloje pasiskirstymas skirtingose klasėse (pritartis teiginiui proc.)

Iš Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2012, 2013) skelbtų mokyklų veiklos kokybės duomenų apžvalgų matyti, kad mokyklų pedagoginės bendruomenės nedažnai atsižvelgia į mokinių poreikius, ne visi mokiniai pamokose jaučiasi gerai. Todėl galima būtų teigti, kad mokyklose reikėtų tobulinti problemų sprendimo kultūrą. Iš išorinio vertinimo stebėjimo duomenų galima manyti, kad mokyklose ištis esama autoritarinės sistemos apraiškų (kai ieškoma ir baudžiami kaltieji): mokyklos, įsivertindamos darbą, tobulintinais aspektais dažniausiai įvardija mokinių ir tėvų veiklą. Kitaip tariant, iš mokyklų įsivertinimo duomenų matyti (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012, 2013), kad dėl mokymosi ir bendravimo problemų mokyklose dažniausiai yra „kalti“ mokiniai ir jų tėvai, o ugdymo proceso, mokytojo veiklos tobulinimas su tuo nėra susijęs.

Tačiau toks problemų sprendimo būdas yra neveiksmingas ugdymo praktikoje, taip pat kritikuojamas ir mokslinėje literatūroje. Filosofai, pedagogikos klasikai sako, kad negali priversti kito žmogaus mylėti, būti sąžiningu, elgtis kitaip. To žmogus turi norėti pats. Galima tik paskatinti žmogų veikti etiškai, sąžiningai ir atsakingai, kviestis jį kartu veikti ir spręsti problemas – ugdyti. Taigi ir vertintojai, stebėję mokyklos veiklas, po išorinio vertinimo pateikę ataskaitą mokyklai, viena vertus, negali pakeisti santykių, tačiau aiškiai pateikdami mokyklos veiklos stebėjimo duomenis ir rekomendacijas, sudaro prielaidas joms kryptingiau tobulinti ugdymą ir bendruomenės santykius.

Išvados

Humaniški santykiai mokykloje sudaro tinkamas sąlygas asmenybės tapsmui, turi įtakos mokyklos, kaip organizacijos, veiklos sėkmei ir pažangai. Europos ir Lietuvos švietimo strateginėje plotmėje akcentuojamas vertybinis ugdymas, moralumas, rūpinimasis aplinka, tačiau dėl technologijų modernėjimo ir plėtros, informacijos gausos, ekonominių, socialinių ir politinių sąlygų kaitos, spartaus gyvenimo tempo, siekio atitikti rinkos poreikius, žmonių ryšiai silpsta, santykiuose dažnai eliminuojamas moralinis kriterijus.

Iš tyrimo duomenų matyti, kad bendrojo ugdymo mokyklose vyrauja dalykiniai ir tarpasmeniniai santykiai. Transcendentiniai mokinių, pedagogų santykiai (gebėjimas gilintis į save ir kitus, remtis sąžinės fenomenu, peržengti save) yra siekiamybė.

Mokyklose yra tariamasi dėl vertybių, elgesio normų, kuriamos elgesio taisyklės, skatinimo ir drausminimo sistemos, tačiau yra imitacinių santykių, susitarimų nesilaikymo ir susvetimėjimo santykius skatinančios elgsenos. Koreliacinės analizės duomenys ir mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitų tekstų turinio analizė atskleidė, kad bendras mokyklos mikroklimatas yra geresnis nei mikroklimatas pamokoje, todėl kiekvieno mokinio asmenybės raidos lūkesčiai bei ugdymo nuostatos ir būdai laikytini bene svarbiausiais tobulintinais mokyklų veiklos aspektais. Mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti ne veiklos reglamentavimui, o pozityvių nuostatų ugdymui(si): vertybių puoselėjimu, santykių kūrimu turėtų rūpintis kiekvienas bendruomenės narys.

Išorinio vertinimo (vertintojų vizito mokykloje) metu dažniausiai stebėti teigiami mokyklos bendruomenės santykiai, bet, mokinių požiūriu, mokyklose pasitaiko nepagarbaus elgesio apraiškų tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų pusės. Palyginus mokinių ir jų tėvų požiūrio tyrimų duomenis matyti, kad tėvai santykius mokykloje vertina pozityviau nei mokiniai. Santykiai skyrėsi skirtingo socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto ir skirtingų tipų mokyklose: skurdaus socialinio-ekonominio konteksto mokyklų ir pagrindinių mokyklų bendruomenių santykiai bei santykiai pamokose buvo prastesni.

Literatūra

- Aramavičiūtė, V. (2004). Dvasingumas: brandos ypatumai ir prielaidos vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, 72, 11–19.
- Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Aramavičiūtė, V. (2009). Globalizacijos iššūkiai vertybinių nuostatų kaitai. Iš T. Bulajeva, L. Duoblienė (Sud.). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos* (p. 189–208). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika*, 84, 15–23.
- Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Barkauskaitė, M., Žadeikaitė, L. (2006). Santykiai kaip žmogaus ugdymo metodologinė paradigma. *Pedagogika*, 83, 39–44.
- Barkauskaitė, M. (1979). *Mokinių tarpusavio santykiai*. Kaunas: Šviesa.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius.
- Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Reprinted in Penguin Books.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
- Covey, S. R. (2007). *8-asis įprotis. Tobulybės link*. Vilnius: Alma littera.
- Drucker, P. F. (2004). *Valdymo iššūkiai XXI amžiuje*. Vilnius: „Rgrupė“.
- Drucker, P. F. (2009). *Drukerio mokymo pagrindai. Tai, kas geriausia iš Piterio Drukerio svarbiausių veikalų apie vadybą*. Vilnius: „Rgrupė“.
- Duoblienė, L. (2012). Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta paedagogica Vilnensia*, 29, 9–21. <http://dx.doi.org/10.15388/ActPaed.2012.29.1173>
- Edwards, R., Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy: Space, place and identity*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203452721>
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*.
- Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [žiūrėta 2015 m. liepos 20 d.]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Frankl, V. E. (2009). *Žmogus ieško prasmės*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
- Frankl, V. E. (2010). *Žmogus prasmės akivaizdoje*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
- Guba, G., Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. Sage publiaction.
- Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Haskins, W. A. (2000). Ethos and Pedagogical Communication: Suggestions for Enhancing Credibility in the Classroom. *Current Issues in Education*, 3 (4).
- Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius.

- Lepėškienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
- Lobato, A. (2001). *Žmogaus orumas ir likimas*. Vilnius: Logos.
- Lukošienė, D. (2007). Vertybių ugdymas – asmens profesinės ir dvasinės raidos pamatas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, 142–151.
- Lukšienė M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
- Martišauskienė, E. (2008). *Šviesos pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo pamatai*. Vilnius: Edukologija.
- Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje. *Pedagogika*, 83, 45–51.
- Mažeikis, G. (2006). Neįmanomumas: transgresyvaus subjekto pragmatika. *Athena*, 1, 97–111.
- McLaughlin, T. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.
- Moniotaitė, A. (2013). *The impact of authentic leadership on follower self-actualization*. *Daktaro disertacija [rankraštis]*.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2014). *Mokinių ir jų tėvų nuomonės apie mokyklos veiklą apklausos duomenys*.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2013). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas 2013 (4)*. Vilnius.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2012). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas 2012 (3)*. Vilnius.
- Pečiuliauskienė, P. (2012). Pedagoginių santykių vaidmuo paauglių gamtamokslinei motyvacijai: pasiekimų vertinimo aspektas. *Pedagogika*, 108, 96–103
- Penzer, G. (2011). *School inspections: what happens next?* CfBT Education Trust. Prieiga per internetą: [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/School-Inspection_v5\(W\)\(FINAL\).pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/School-Inspection_v5(W)(FINAL).pdf).
- Rubavičius, V. (2006). Transgresijos malonumas: tapatumų vartojimas. *Athena*, 1, 149–163. Prieiga per internetą: <http://lkti.lt/athena/pdf/1/149-163.pdf>.
- Silver, H. F. (2012). *Palyginimas ir sugretinimas. Ugdome lyginamąjį mąstymą mokinių mokymosi pasiekimams gerinti*. Vilnius: „Rgrupė“.
- Survutaitė, D., Vaičekauskienė, S. (2011). *Kaip vertinamas mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas? Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Vasiliauskas, R. (2005). Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 8–17.
- Veenhoven, R. (2006). *How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories*. Prieiga per internetą: http://www3.nd.edu/~adutt/activities/documents/Veenhoven_paper.pdf.
- Žemaitis, V. (1992). *Bendravimo prasmė*. Vilnius: Ethos.
- Whitby, K. (2010). *School Inspection: resent experiences in high performing education systems*. CfBT Education Trust.
- 2012 metais vertintų mokyklų išorinio vertinimo ataskaitos. (2012). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Равен, Д. (1999). *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*. Москва: Когито Центр.

Relationships at School: External Evaluation Angle

Elvyda Martišauskienė¹, Snieguolė Vaičekauskienė²

¹ Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, elvyda.martisauskiene@leu.lt

² Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, snievai@yahoo.com

Summary

A humane relationships at school develop favourable micro-climate for learning, promote good student behaviour, learning motivation and provides the right conditions for becoming a mature personality. For this research external evaluation data from schools of general education collected by the National Agency for School Evaluation in 2012 was used. This paper analyses students', parents' and external evaluators' approaches and discusses the relationships in the modern school – situation and expression; highlights the most important trends in the relationships, relevant to all members of the school community; raises actual educational problems.

Sociologists and educationists recognize that the nature of the relationships depends on a person's self-determination, which is based on their perceived motives, beliefs, values and attitudes. Study data also shows that good relationships are influenced by the teacher's personality and competencies: strictness, properly organized educational process with emotional basis and respect for the student; the school context: social, economic, cultural, educational school environment and prevailing micro-climate. The study also highlights the fact that students and their parents differently rate relationships at school: prevailing relationships at school usually satisfies parents and are evaluated positively, however, students believe that the school can achieve better (especially at 5–8 grades lessons).

Schools focus on moral community relations, but still occur simulation, activities and behaviour that encourage alienation. External evaluation data shows that high student performance, achievements, knowledge is often considered to be the most important, however education of moral values, humane relationships – less significant thing. In schools of general education dominate business like and interpersonal relationships. Transcendental school community relations (the ability to go deep into yourself and others, rely on the phenomenon of conscience, overstep yourself) are aspirational so far.

Keywords: *moral values; relationships at school; attitudes of parents, students and external evaluators about relationships at school; lesson.*

Įteikta / Received 2015-05-06
Priimta / Accepted 2015-12-02